



## ORIGINALES

### Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de Grado en Enfermería

Competency assessment impact in quality of learning: Nursing degree learner's and teacher's perception

Esther Martínez Miguel <sup>1</sup>

María del Carmen Solano Ruiz <sup>2</sup>

Eva García-Carpintero Blas <sup>1</sup>

César Manso Perea <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Escuela Universitaria de Enfermería Cruz Roja Madrid adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

<sup>2</sup> Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Alicante, Alicante, España.

E-mail: [emiguel@cruzroja.es](mailto:emiguel@cruzroja.es)

<http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.263041>

Recibido: 08/07/2016

Aceptado: 05/09/2016

### RESUMEN:

**Introducción:** El enfoque de educación basada en competencias pretende reducir la brecha entre educación y empleo buscando lograr un aprendizaje profundo, significativo, para toda la vida, transferible a situaciones reales, complejas y cambiantes. Conceptualizar la evaluación a partir de este enfoque implica asumir su carácter multidimensional diseñando una evaluación para el aprendizaje y no sólo del aprendizaje, en la búsqueda de formas de evaluación capaces de mejorar la calidad del mismo. La conciencia del impacto de la evaluación en el aprendizaje obliga a plantear la evaluación como un proceso compartido que sea simultáneamente causa y efecto de los aprendizajes. En este contexto, **el objetivo** de este estudio es conocer la percepción de discentes y docentes en relación a las prácticas actuales de evaluación de competencias y su impacto en la calidad del aprendizaje.

**Metodología:** Estudio descriptivo interpretativo. Análisis cualitativo de los datos recogidos mediante cuestionarios abiertos y grupos de discusión de discentes y docentes del Grado en Enfermería.

**Resultados:** Ambos grupos consideran que las prácticas actuales de evaluación de competencias condicionan el aprendizaje, sin embargo, existen grandes diferencias en sus percepciones. Los docentes perciben este impacto como negativo y afirman que para los estudiantes la evaluación consiste sólo en superar asignaturas. Los estudiantes manifiestan que la evaluación les influye positivamente al orientar su aprendizaje y ofrecerles oportunidades de mejora.

**Conclusiones:** Los docentes perciben dificultades para superar la orientación tradicional de la evaluación, mientras los estudiantes perciben su función más formativa y demandan para ella un *feedback* suficiente y de calidad.

:

**Palabras clave:** Impacto; evaluación; educación basada en competencias; aprendizaje; docentes; discentes.

## ABSTRACT:

**Introduction:** Competency based education offers the promise of reducing the gap between education and employment and concerns in Higher Education have revolved around how to achieve deep and meaningful learning, a long life learning, so that learning transfer to real situations, complex and changing, would be possible. Conceptualizing assessment from competency based education approach requires assuming its multidimensional character and designing an assessment for learning and not only assessment of learning seeking to improve learning quality. Awareness of the assessment impact on learning requires raising evaluation as a shared process able to be simultaneously cause and effect of learning. In this context, **the aim** of this study is to determine learners and teachers perceptions about current practices of competence assessment and its impact on the quality of learning.

**Methodology:** Interpretative descriptive study. Qualitative analysis of data collected through open questionnaires and discussion groups with Degree in Nursing learners and teachers.

**Results:** Both teachers and learners believe that current assessment practices determine learning skills, but there are big differences in their perceptions. Teachers perceive negatively this impact and claim that for student's evaluation is only overcoming subjects while students state that assessment influences them positively, guiding their learning and offering improvement opportunities.

**Conclusions:** teachers perceive difficulties in overcoming evaluation's traditional, while students perceive its most formative function and demand for it sufficient and quality feedback.

**Keywords:** assessment impact; competency based education; learning; learners; teachers

## INTRODUCCIÓN

La conciencia de los efectos de la evaluación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes ha ido creciendo, para confirmar lo que afirmaban ya en 1979 Elton and Laurillard<sup>(1)</sup>: “la forma más rápida de cambiar el aprendizaje de un estudiante es cambiar el sistema de evaluación”. Sea cual sea la modalidad, tipo o modelo evaluativo adoptado en cualquier situación educativa, su impacto sobre el proceso y el producto de la educación es decisivo<sup>(2)</sup>. Las prácticas de evaluación en el aula pueden tanto fomentar como limitar el aprendizaje del estudiante<sup>(3)</sup> y la evaluación de competencias ha sido reconocida como el factor más influyente sobre la elección de los estudiantes de qué y cómo aprender, dependiendo la calidad de sus resultados de aprendizaje del tipo de evaluación realizada<sup>(4)</sup>.

Este efecto de la evaluación sobre el aprendizaje, conocido como “backwash effect”<sup>(5,6,7)</sup> hace referencia a cómo el aprendizaje de un estudiante depende en gran medida de aquello en lo que percibe que será evaluado<sup>(8)</sup>. Cuando el estudiante percibe las tareas de evaluación como exigencias de bajo nivel cognitivo, como el recuerdo de un aprendizaje memorístico, tiende a reducir su aprendizaje a hechos específicos, como piezas inconexas de información, y reproducirlas en el momento de la evaluación, generando aprendizajes superficiales. Por el contrario, cuando el estudiante percibe que la tarea de evaluación exige demostrar una interpretación personal de los principios subyacentes, es más proclive a estudiar de forma comprensiva, siendo esta una forma de aproximación al aprendizaje profundo. El “backwash effect” puede por tanto, desde el punto de vista del aprendizaje, ser negativo o positivo ya que la experiencia de evaluación influye en cómo los estudiantes enfocan su propio aprendizaje y este enfoque no es una característica estable o definitiva, sino que es dinámica y está en constante reajuste en función del contexto y de las tareas que afronta el estudiante<sup>(9)</sup>.

La percepción que los estudiantes tienen de los requisitos de evaluación ejerce gran influencia en su aprendizaje y puesto que esa influencia puede ser negativa o positiva, es necesario adoptar prácticas de evaluación que influyan positivamente en el mismo<sup>(10)</sup>. Un aprendizaje de calidad requiere que los discentes adopten un rol activo, que sean capaces de adquirir un comportamiento estratégico y táctico frente a las

tareas académicas<sup>(11)</sup> basado en la reflexión sobre su propio aprendizaje y desarrollo de competencias, y no orientado a la superación de tareas de evaluación. El objetivo es preparar a los estudiantes a aprender por ellos mismos<sup>(12)</sup> a través de procesos de evaluación compartida capaz de generar conductas autónomas de aprendizaje y de valorar la transferencia de conocimiento al mundo real, en el que los alumnos necesitan pensar de manera crítica<sup>(13)</sup>.

El objetivo de este estudio es conocer la percepción de estudiantes y docentes del impacto que las prácticas actuales de evaluación de competencias tienen en el aprendizaje.

### **Marco de referencia**

En el contexto educativo toda evaluación debe partir de un marco tanto filosófico como epistemológico, es decir, de la explicación acerca de cómo se concibe el proceso de aprendizaje. Tradicionalmente se ha tendido a pensar que la evaluación correspondía únicamente al profesorado, pero desde el nuevo paradigma educativo, si bien el alumno necesita la evaluación del docente también es necesaria su implicación en el proceso evaluativo<sup>(14)</sup>. El docente debe guiar y orientar al estudiante pero es el estudiante quien a partir de sus errores debe autorregular su aprendizaje.

Según su estilo predominante de aprendizaje, los estudiantes prefieren distintos tipos de evaluación<sup>(15)</sup>, y de la misma manera, el método de evaluación al que deben enfrentarse es uno de los factores más influyentes en la elección de su estilo de aprendizaje<sup>(8)(16)</sup>. Por este motivo, los docentes deben ser conscientes del tipo de estrategias de aprendizaje que determinadas formas de instrucción y evaluación generan en los estudiantes.

Los docentes asumen una gran responsabilidad en promover determinadas habilidades cognitivas al decidir cómo, qué, dónde y cuándo evaluar habilidades y utilizar los datos para mejorar el aprendizaje<sup>(17)</sup>. Los estudiantes perciben la evaluación como un poderoso elemento motivador capaz de dirigir su aprendizaje<sup>(18)</sup>, de tal forma que la experiencia de la evaluación puede influir en cómo lo enfocan. Este enfoque del propio aprendizaje no es una característica estable o definitiva, sino que es dinámica y está en constante reajuste en función del contexto y de las tareas que afronta el estudiante<sup>(9)</sup>. Así, la evaluación puede persuadir a los estudiantes a centrarse en las habilidades cognitivas durante el proceso de aprendizaje<sup>(19)</sup> de forma que través de procesos metacognitivos fomentados por la propia evaluación, los estudiantes se aproximan a estilos de aprendizaje profundo, en línea con la concepción holística de competencia, y por tanto, de lo que se espera de ellos como futuros profesionales. El rol de la evaluación es en este contexto promover el pensamiento de orden superior<sup>(20)</sup>.

Son muchos los autores que comparten que es necesaria una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes<sup>(21)</sup> y, sin embargo, en la actualidad, se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas. Esta divergencia se debe a que parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica tal modelo de evaluación, dificultades atribuidas a diversos factores, como el cambio de mentalidad que implican, la presión del modelo social (capitalista y competitivo) o la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema educativo.

Si como afirmaba Wiggins<sup>(22)</sup>, se evalúa aquello que se valora, en el marco del EEES la evaluación de los estudiantes debe reflejar la inherente tendencia de los docentes a conocer qué y cómo aprenden los estudiantes y cómo transfieren y utilizan el conocimiento adquirido en la resolución de problemas en el mundo real<sup>(23)</sup>. En el entorno del aprendizaje basado en competencias, es necesario que los docentes utilicen métodos de evaluación capaces de fomentar el desarrollo de habilidades de reflexión y pensamiento crítico, y de generar espacios en los que los estudiantes puedan simultáneamente adquirir y demostrar el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

La evaluación se convierte entonces en un proceso compartido<sup>(24)</sup>, orientado a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, buscando que el alumno aprenda más, y que el profesorado pueda mejorar su práctica docente, lo que responde a la conceptualización de la evaluación formativa<sup>(14)</sup>. Entendida así, la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia<sup>(25)</sup>. La implementación de este enfoque evaluativo provoca un impacto en la interacción profesor-alumno/a y genera un acercamiento más constructivista e interactivo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **MATERIAL Y MÉTODO**

El estudio, descriptivo interpretativo, se enmarca en un enfoque cualitativo, en la búsqueda de la perspectiva interna y holista del objeto de estudio desde la asunción de la realidad como dinámica. Se persigue la producción de datos descriptivos a través de las propias palabras de las personas, habladas y escritas<sup>(26)</sup>. La epistemología que sustenta esta orientación cualitativa para la aproximación a los procesos de evaluación se basa en la idea de que la finalidad de la propia evaluación ya no es descubrir un conocimiento universal, sino captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características, de tal forma que el sentido que se otorga al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta el proceso de evaluación, y en él residen el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación<sup>(27)</sup>.

### **Participantes**

El proceso de investigación cuenta con una muestra intencionada, no probabilística que tiene como participantes estudiantes de 1º a 4º de grado y docentes titulares y colaboradores del Grado en Enfermería en la Escuela de Enfermería de Cruz Roja Madrid, adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se parte inicialmente de un muestreo por conveniencia o muestra de voluntarios, como requisito exigido para el desarrollo de la investigación por el Comité de Ética de la Investigación de la UAM, al existir una relación directa entre la investigadora principal y la población objeto de estudio (docente-discentes). Desde la conciencia de que este tipo de muestreo puede no suministrar las fuentes más ricas en información, y desde la asunción de que en la investigación cualitativa el diseño es emergente, evolucionando a lo largo del proyecto, se avanza posteriormente, para los grupos de discusión, hacia una estrategia de muestreo teórico o deliberado basado en las necesidades de información detectadas tras el análisis de los primeros resultados.

El número de participantes a través de cuestionarios abiertos fue de 44, correspondiendo a 30 estudiantes y 14 docentes, y de 15 para los grupos de discusión, 7 estudiantes y 8 docentes. El tamaño de la muestra estuvo determinado

por las necesidades de información, siendo el criterio que guía este aspecto la saturación de datos.

## Instrumentos

El primer instrumento utilizado en esta investigación es el cuestionario abierto, que como entrevista altamente estructurada, puede ser considerado la técnica de elección cuando el investigador conoce algo acerca del fenómeno pero no lo suficiente como para dar respuesta a los interrogantes planteados <sup>(28)</sup>. Las preguntas se han diseñado en base a la revisión de la literatura acerca del fenómeno de estudio, enunciándose de forma clara y neutral, dirigidas a comprender la experiencia, la conducta, la opinión, los valores, los sentimientos y los conocimientos de los informantes acerca de los procesos de aprendizaje y evaluación por competencias en la EUE\_CREM\_UAM. Se han utilizado preguntas abiertas, que el informante puede responder a partir del conocimiento que tiene inmediatamente a mano, preguntas guiadas por la teoría, con la finalidad de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado <sup>(29)</sup>. El cuestionario abierto adopta así la forma de un discurso semi formalizado, en el que se busca la expresión directa, espontánea y no mediatizada de las ideas de los participantes en la investigación. Las preguntas del cuestionario dirigidas a explorar la influencia de la evaluación en el aprendizaje se muestran a continuación (Tabla I).

**Tabla I:** Preguntas de los cuestionarios de discentes y docentes dirigidas a explorar el impacto de la evaluación en el aprendizaje.

CATEGORÍA	CUESTIONARIO DISCENTES	CUESTIONARIO DOCENTES
IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE	¿Cómo consideras que influyen los procesos de evaluación en tu aprendizaje?	¿Crees que en base a los hitos evaluativos el estudiante tiene herramientas para diseñar nuevos itinerarios individuales de aprendizaje?
	¿Y la evaluación de competencias?	¿Crees que en base a los hitos evaluativos el estudiante tiene herramientas para diseñar nuevos itinerarios individuales de aprendizaje? ¿Crees que este es un proceso habitual en los estudiantes?
	¿Cómo crees que se evalúan las competencias en la Escuela?	¿Consideras que los estudiantes rediseñan sus estrategias y reformulan sus objetivos de aprendizaje en base a los resultados (evaluaciones) obtenidos? ¿Cómo crees que lo hacen?

Tras el análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios abiertos se realizan 2 grupos de discusión, con la intención de producir datos que serían inaccesibles sin la interacción que se consigue en grupo, acariciando así aquella información que se constituye en la mediación colectiva <sup>(30)</sup>. Al existir dos grupos muestrales, se ha pretendido combinar para la constitución de los grupos de discusión los criterios de homogeneidad y heterogeneidad mínimos para posibilitar el discurso de ambos. La



homogeneidad, con grupos separados de docentes y discentes, busca en este caso mantener la relación de simetría de los componentes del grupo y la heterogeneidad asegurar la diferencias necesarias en el proceso discursivo<sup>(31)</sup>. Como criterios de heterogeneidad en la selección de participantes se establecieron: estudiantes de cursos diferentes, diferente edad y sexo, diferente vía de acceso a la Universidad/Centro y docentes con diferentes años de experiencia profesional, diferente edad y sexo, diferente formación académica, diferente vinculación al Centro y rol docente.

### **Procedimiento**

En la presente investigación se opta por un procedimiento de categorización mixto, deductivo-inductivo, es decir, a partir de un mapa de categorías predefinido se diseñan los instrumentos de recogida de datos accediendo al campo con el respaldo de una teoría que orienta y sustenta el proceso investigativo. A partir de estas categorías se van realizando modificaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas. A lo largo del proceso de codificación y categorización de los significados emergentes de las narraciones de los estudiantes y docentes, surgen algunos datos inductivos, que se interrelacionan con los deductivos, en un proceso de doble hermenéutica: de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Una vez diseñado y establecido el sistema de categorías se procede a la identificación de los códigos en los textos que puedan asociarse a dichas categorías, agrupando la información en torno a grandes bloques de contenido que facilitan su interpretación y la extracción de conclusiones<sup>(32)</sup>. A partir de ese momento, se identifican las unidades de significado o subcategorías y se comienza el proceso profundo de comprensión e interpretación del fenómeno de estudio.

Como apoyo al análisis de contenido se ha optado por el procesador de texto Atlas-ti 6.0. Este software ha permitido sistematizar el proceso de análisis construyendo alrededor del conjunto de documentos una estructura hipertextual organizada por conceptos o códigos, claves y notas, facilitando la selección de fragmentos de texto vinculados por unidades de significado o subcategorías, lo que ha permitido alcanzar una lectura vertebrada semánticamente<sup>(33)</sup>.

La matriz final de familias, categorías y unidades de significado emergentes del análisis cualitativo de los datos en relación a la familia “evaluación” puede verse en la siguiente tabla (Tabla II).

**Tabla II: Matriz final de categorías y unidades de significado de la familia “Evaluación”**

FAMILIA	CATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
EVALUACIÓN	Funciones de la evaluación	Evaluación de la enseñanza
		Evaluación como calificación
		Evaluación como juicio y elemento negativo
		Evaluación como certificación del aprendizaje y/o la competencia
		Evaluación como orientadora del aprendizaje: <u>feedback</u>
		Evaluación como generadora de aprendizaje
	Tipos de evaluación	Métodos de evaluación
		Autoevaluación
		Evaluación compartida
		Evaluación continua y evaluación final
	Evaluación de competencias	Evaluación grupal
		Evaluación de competencias
		Evaluación del conocimiento
	Impacto de la evaluación en el aprendizaje	Evaluación del desempeño: prácticas clínicas
		La evaluación condiciona el aprendizaje
		Estrategias de aprendizaje según el método de evaluación
		Tamaño de los grupos de evaluación

## RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en relación a la familia o dominio cualitativo, “evaluación”, y dentro de él, en la categoría “impacto de la evaluación en el aprendizaje”.

### Cuestionarios abiertos

A través de esta categoría se busca valorar la influencia de los procesos de evaluación sobre el aprendizaje de los estudiantes desde la experiencia de estos, es decir, conocer cómo viven los procesos de evaluación y cómo perciben su influencia en lo que aprenden y en la forma en que lo hacen. Simultáneamente, la categoría recoge las impresiones de los docentes sobre las herramientas disponibles para que el estudiante, a partir de los procesos de evaluación, autorregule su aprendizaje, apropiándose de él. Se pretende explorar cómo perciben los docentes que los estudiantes llevan a cabo este proceso, y cuál es por tanto, para ellos, el impacto de la evaluación en el aprendizaje.

Los resultados muestran claras diferencias en la percepción que docentes y discentes tienen de la influencia de la evaluación en el aprendizaje. Entre los estudiantes es unánime la percepción de que la evaluación tiene una influencia positiva en el aprendizaje. Si bien existen múltiples matices en cómo esta influencia es interpretada por ellos, de forma general afirman que esta influencia positiva se debe a que la evaluación les permite aprender de los errores y saber en qué deben mejorar. La evaluación es para ellos el momento que les permite tomar conciencia de lo que saben y a veces, incluso, de cómo lo han aprendido.

*“Los procesos de evaluación sirven para tomar consciencia de lo que realmente sabemos... Gracias a los procesos de evaluación podemos mejorar aquello que se nos da peor y así continuar nuestro aprendizaje”. (CE17) CE= Cuestionario estudiante*

*“Creo que van influyendo a la hora de darnos cuenta y ser realistas de lo que sabemos y cómo lo hemos ido aprendiendo”. (CE29)*

Entre los docentes, sin embargo, las opiniones están divididas en relación a si los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para autorregular su aprendizaje. Existe más acuerdo en relación a que incluso cuando disponen de los recursos para autorregular su aprendizaje, este no es un proceso habitual en los estudiantes, bien porque no están habituados o bien porque su interés se centra en la superación de asignaturas y no verdaderamente en el aprendizaje:

*“Las herramientas para el diseño de nuevos itinerarios individuales de aprendizaje están a su disposición, la cuestión es si las ponen en práctica. El objetivo final, en muchas ocasiones, es ir aprobando exámenes y superando asignaturas sin tener del todo presente que todo ello requiere un aprendizaje adecuado que perdure en el tiempo”. (CD1) CD = Cuestionario docentes*

En relación a esta orientación calificadora de la evaluación y su impacto en el aprendizaje, existe también una brecha entre las percepciones de docentes y discentes. Los docentes creen que los estudiantes buscan superar asignaturas sin ser conscientes del perjuicio de este enfoque sobre su aprendizaje. Así cuando los resultados no son buenos, modifican su estrategia para afrontar la tarea de evaluación, y no su estrategia de aprendizaje, mientras que los estudiantes muestran plena conciencia de esto, y afirman que no debería ser así.

*“Creo que un estudiante cuando el resultado obtenido en una evaluación no es positivo, generalmente, lo que hace es dedicar algo más de tiempo al estudio de la materia evaluada pero sin plantearse cambios o modificaciones estructurales en sus sistemas de aprendizaje”. (CD1)*

*“Sí creo que rediseñan estrategias, pero estrategias de estudio...el objetivo sigue siendo el mismo: aprobar”. (CD13)*

*“Considero que es necesaria la evaluación del aprendizaje, no tanto como para obtener una calificación numérica sino como feedback acerca del punto en el que cada uno se encuentra en cuanto a la interiorización y asimilación de las bases teóricas como prácticas”. (CE21)*

*“En mi opinión, los procesos de evaluación no deberían influir, puesto que en esta profesión se deben estudiar las cosas para saberlas y no para aprobar exámenes...”. (CE16)*

Para evitar este efecto negativo de la evaluación, los estudiantes demandan en ella ciertas características, siendo clave que sea reflexiva y participativa. El *feedback* es el elemento fundamental, y en relación a él, consideran que el recibido en el contexto de la formación práctica es el que verdaderamente orienta su aprendizaje:

*“[...] siempre que sea de una forma participativa y reflexiva para nosotros, creo que influye de manera positiva, pues ayudan a aumentar el campo de aprendizaje reconociendo y analizando tanto lo que está bien hecho como aquello en lo que se ha fallado”. (CE24)*



*“... el hecho de que los enfermeros nos vayan corrigiendo en cada momento en el hospital lo que hacemos mal, o lo que no hacemos del todo correcto, hace que nos demos cuenta de cuáles son nuestros puntos débiles en el trato con el paciente y en las técnicas que realizamos. (...). Por eso creo que la evaluación de competencias, donde más nos hace darnos cuenta de nuestros logros y dificultades es en las prácticas”. (CE29)*

Los datos parecen indicar un vacío o contradicción entre las percepciones docentes y discentes. Así, con independencia de disponer o no de las herramientas necesarias para ello, los estudiantes, según la percepción de los docentes, no son conscientes de que pueden autorregular su aprendizaje a partir de los procesos de evaluación, o si son conscientes, no es un aspecto de su interés, que se centra más en la superación de asignaturas que en el propio aprendizaje. Sin embargo, desde la percepción de los propios estudiantes, los datos confirman la conciencia del impacto de la evaluación en el aprendizaje, y como éste se entiende de forma mayoritaria como un impacto positivo debido al *feedback* que la evaluación supone en relación a lo aprendido.

### Grupos de discusión

Los docentes consideran que la evaluación condiciona el aprendizaje, pero no hay referencias a que el método de evaluación utilizado condicione las estrategias de aprendizaje. Su mayor preocupación es el tamaño de los grupos de evaluación con los que tienen que trabajar.

**Gráfico 1.** Distribución de frecuencias de discusión de las unidades de significado de la categoría “impacto de la evaluación en el aprendizaje” entre docentes



Entre los estudiantes, sin embargo, es llamativo el reconocimiento de cómo el método con el que van a ser evaluados determina totalmente la forma en que ellos enfocan su aprendizaje.

**Gráfico 2.** Distribución de frecuencias de discusión de las unidades de significado de la categoría “impacto de la evaluación en el aprendizaje” entre estudiantes



### La evaluación condiciona el aprendizaje

Cuando en el grupo de discusión de docentes se plantea la cuestión de si lo que se evalúa y la forma en que se evalúa determina lo que los estudiantes aprenden, la respuesta es inequívocamente afirmativa. Los estudiantes también lo expresan claramente, estudian de forma diferente según el método de evaluación al que tienen que enfrentarse:

*“[...] creo que la forma de estudiar sí que viene condicionada por, no tanto por el profesor, sino por la manera de evaluar. Yo no creo que sea igual un examen tipo test. No te lo estudias de la misma manera que un examen de respuestas abiertas, o una exposición oral, no creo que estudies de la misma manera.” (E4) E= Estudiante*

*“Lo que ha dicho ella del examen tipo test, yo creo que sí..., yo que he hecho exámenes escritos y tal, yo estudio diferente para un examen tipo test por ejemplo.” [...] “No sé cómo explicarte pero, en el tipo test, como más por encima, no tan profundo como si luego yo lo tuviera que escribir, me quedo con las ideas más... eso, más por encima, no sé.” (E3)*

### Estrategias de aprendizaje según el método de evaluación

Los docentes asumen con naturalidad que cuando los estudiantes conocen la forma de evaluar del centro y de cada docente, pueden enfrentarse a la evaluación con mucho menos esfuerzo. Estarían de alguna forma adoptando estrategias para aprobar, en función de la evaluación, y no estrategias para aprender:

*“[...] si el alumno es espabilado, y en nuestra escuela sabe cómo funciona el sistema de evaluación, si fuera listo, es que había profesores con los que ni estudiaría.” (PT4) PT= Profesor Titular*

Los estudiantes explican que eso sucede porque las exigencias de las diferentes formas en que son evaluados no son las mismas:

*“Yo creo que, referente a eso, a ver que para el tipo test, no necesitas entender el porqué de un tema, y para desarrollar ese tema con sentido, tú sí que tienes que comprenderlo, o mientras lo has estudiado, o cuando te lo han explicado, entonces sí que es verdad que, yo personalmente, para el tipo test necesitas estudiar menos, o bueno yo estudio menos, que para un examen de desarrollar. Y luego, por otra parte, los trabajos de la evaluación continua, que sí que es verdad que te dan pie a qué te surjan nuevas dudas y a que indagues en otros temas.” (E2)*

Además, los estudiantes son capaces de intuir (confirmando así la sospecha de los docentes) cómo y qué se les va a exigir en una evaluación (independientemente del tipo) cuando conocen al docente, y a través de cómo este se comporta en el aula:

*“Aunque no te lo digan, pero dando clase, en las cosas que hacen más hincapié o eso, pues intuyes lo que tienes que estudiarte más o menos.” [...] “Y cuando ya te ha dado el mismo profesor la segunda asignatura, como que ya le conoces un poco, y ya sabes un poco como es el profesor.” (E2)*

### **Tamaño de los grupos de evaluación**

Esta unidad de significado emerge en relación al elevado número de estudiantes y consecuentemente al gran tamaño de los grupos, que a veces convierte la evaluación en grupal por una cuestión de recursos, impactando esto negativamente en el aprendizaje:

*“Trabajamos con grupos de alumnos enormes, a mí me ponen cinco alumnos y te saco los mejores cinco enfermeros del mundo, me pones cien y te voy a sacar cien medio enfermeros, y ese es el principal problema.” (PT4)*

Los estudiantes creen que el elevado tamaño de los grupos impacta negativamente en la evaluación porque dificulta o imposibilita el *feedback*, elemento que consideran imprescindible para que la evaluación impacte positivamente en el aprendizaje. Explican que en los procesos de evaluación continua la falta de *feedback* se debe al elevado número de estudiantes por profesor, dificultad que no existe en el contexto clínico donde la ratio es casi siempre 1:1, mientras en los procesos de evaluación sumativa lo relacionan con las escasas posibilidades que los exámenes de opción múltiple ofrecen:

*“Yo estoy de acuerdo en que sí que es verdad que el volumen de alumnos dificulta en muchos casos que haya un feedback individual, pero por ejemplo, en la evaluación continua al formarse grupos..., incluso así a veces es insuficiente..., sí que vería bien, que haya un feedback.” (E5)*

*“Yo es que creo que tampoco es fácil de parte de un profesor darle a cada uno de los alumnos de la clase el feedback que te puede dar una práctica cuando tienes una enfermera supuestamente para ti.” (E7)*

### **DISCUSIÓN**

La evaluación puede considerarse un incidente crítico en el contexto educativo, foco de tensión para discentes y docentes, tanto por su influencia sobre lo que se aprende y el modo en que se aprende, como por su función selectiva y acreditativa<sup>(34)</sup>. Es además considerada una de las principales dificultades de la educación basada en

competencias, dada la propia complejidad del concepto y las elevadas exigencias de este enfoque formativo<sup>(35)</sup>.

De forma general, tanto la preocupación de los estudiantes y docentes de este estudio como las líneas habituales de investigación, recorren dos aspectos fundamentales en torno a la evaluación. Por un lado, su capacidad certificadora o acreditadora de la competencia, y por otro, su impacto en el aprendizaje.

La primera tiene que ver con las funciones tradicionalmente atribuidas a la evaluación, poniendo de manifiesto un predominio de la evaluación como certificadora del aprendizaje, desde una óptica de evaluación enfocada a la calificación, especialmente entre los estudiantes, de una forma muy cuantitativa, siendo una de las grandes preocupaciones docentes.

La segunda, se relaciona con el impacto de la evaluación en el aprendizaje manifestando abiertamente los estudiantes participantes en la investigación cómo modifican su aproximación al estudio en función del tipo de evaluación a la que tienen que enfrentarse. El diseño de la evaluación tiene entonces la capacidad de limitar qué y cómo aprenden los estudiantes, limitando los conocimientos, habilidades y actitudes puestas en juego a aquellas exigidas en las tareas de evaluación<sup>(10)</sup>.

Trabajos recientes, como el proyecto australiano “Evaluación 2020”, plantean propuestas para la reforma de la evaluación desde la consideración de que la evaluación es un aspecto central de la enseñanza y el currículo, que influye poderosamente en cómo los estudiantes aprenden durante su experiencia de Educación Superior y en lo que logran de ella. Es razonable y necesario por tanto centrar el debate y los esfuerzos en la mejora de las prácticas de evaluación, dado el gran impacto que tienen en la calidad del aprendizaje<sup>(36)</sup>. En Reino Unido, la Academia de Educación Superior a través del proyecto “Transformando la Evaluación”<sup>(37)</sup> refuerza la idea de que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es una función fundamental en la Educación Superior y tiene un impacto vital en el comportamiento del estudiante, en el tiempo del profesor, en la reputación de las universidades, y por encima de todo, en el futuro de la vida de los estudiantes.

De la conciencia de este impacto deriva en el discurso de los estudiantes y docentes participantes en nuestro estudio, la demanda de una evaluación capaz de apoyar el proceso de aprendizaje desde la reflexión. Esta demanda es especialmente patente entre los estudiantes que reclaman que los docentes rescaten el valor formativo de la evaluación. En contra de la percepción de los docentes, los estudiantes han manifestado en otras investigaciones sentirse insatisfechos con el uso de estrategias de evaluación que favorezcan el conocimiento memorístico<sup>(38)</sup>.

Beetham<sup>(39)</sup> plantea que cuando el valor de la evaluación se centra en la reproducción precisa, al estudiante se le ofrecen oportunidades para practicar el concepto o la habilidad requerida hasta que sea capaz de reproducirla exactamente como se le enseñó. Cuando el valor de la evaluación está en la internalización, al estudiante se le ofrecen oportunidades para integrar un concepto o estrategia con sus capacidades y pensamientos pre-existentes, brindándole la oportunidad de reflexionar lo que significa para él y darle así sentido de diversas maneras. Estas afirmaciones coinciden con lo expresado por parte de los docentes de nuestro estudio al explicar cómo con frecuencia los estudiantes generan estrategias para enfrentarse con éxito a la evaluación, en lugar de estrategias de aprendizaje, algo que es confirmado por los

estudiantes, que manifiestan que esto sucede especialmente cuando las exigencias de la evaluación no son muy elevadas y pueden resolverse con esfuerzos memorísticos, y adaptándose al estilo y las exigencias del profesor.

Hay dos factores de las prácticas de evaluación que los estudiantes y docentes que han participado en la investigación identifican y manifiestan como de elevado impacto en el aprendizaje: el tamaño de los grupos de evaluación y la cantidad y calidad del *feedback* recibido durante el proceso de evaluación. Estos dos aspectos se relacionan además entre sí, pues los estudiantes verbalizan de forma repetida que el tamaño de los grupos afecta negativamente a la cantidad y calidad del *feedback* recibido en las actividades de evaluación, lo cual tiene como resultado un impacto negativo en el aprendizaje.

A través del *feedback* que reciben de los docentes los estudiantes establecen para qué y hacia donde están trabajando, dónde se encuentran en relación a los criterios establecidos como indicadores de un trabajo de calidad, se plantean interrogantes y descubren formas de lograr los objetivos propuestos. Se trata de empoderar al que aprende a través de la reflexión. Cualquier otro enfoque, centrado en los estudiantes como individuos que alcanzan o no las metas, como forma de alcanzar buenas calificaciones y no como oportunidad para aprender, centrará la cuestión en la calificación, no el aprendizaje.

La evaluación formativa, que los estudiantes reclaman, es rica en *feedback*, forma e informa, y se preocupa principalmente por dar la orientación necesaria para que pueda producirse una mejora en el trabajo del estudiante<sup>(40)</sup>. Un *feedback* útil y constructivo empodera al alumno y le dota de las herramientas para convertirse en un aprendiz autónomo<sup>(41)</sup>. La retroalimentación es imprescindible para incrementar el aprendizaje significativo y observar efectos positivos en el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes<sup>(42)</sup>.

## CONCLUSIONES

Mientras los docentes perciben dificultades para superar la orientación tradicional de la evaluación, muy orientada a su función calificadora, los estudiantes perciben su función más formativa y demandan para ella un *feedback* suficiente y de calidad. La cantidad y calidad de este *feedback* y el tamaño de los grupos son identificados por ambos, discentes y docentes como elementos de la evaluación con elevada influencia en la calidad de los aprendizajes.

El impacto de las prácticas de evaluación sobre el aprendizaje se relaciona de una forma potente con la orientación que se le da a la evaluación y el modelo de aprendizaje que la sustenta. Orientar y reducir, tanto desde los docentes como desde los discentes, la evaluación a mera calificación produce un impacto negativo en el aprendizaje. Para revertir esta influencia y lograr un efecto positivo de la evaluación en el aprendizaje en línea con las exigencias del EEES, la evaluación debe ser un proceso compartido capaz de ofrecer al estudiante la oportunidad de tomar conciencia de lo que aprende y de cómo lo aprende. Debe ser reflexiva y participativa, cargada de *feedback* (suficiente y de calidad) y diseñada para exigir la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos de orden superior y no la reproducción de conocimientos y conductas.



## REFERENCIAS

1. Elton L, Laurillard D. Trends in research on student learning. *Stud High Educ.* 1979; 4(1):87-102.
2. De la Orden A. La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *RIE Rev invest educ.* 2000; 18(2):381-389. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121051/113741>
3. Wiliam D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation.* 2011; 37(1):3-14.
4. Doody O, Condon M. Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurs educ pract.* 2012; 12(4): 232-237.
5. Alderson JC, Wall D. (1993). Does washback exist? *Appl Linguist.* 1993; 14(2):115-129.
6. Bailey KM. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Lang. test.* 1996; 13(3): 257-79.
7. Cheng L, Curtis A. Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. *Washback in language testing: Research contexts and methods.* 2004:3-17.
8. Biggs J. *Teaching for Quality Learning at University.* Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press; 2003.
9. Struyven K, Dochy F, Janssens S. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assess Eval High Educ.* 2005; 30(4):325-341.
10. Tiwari A, Lam D, Yuen KH, Chan R. Fung T, Chan, S. Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Educ Today.* 2005; 25(4):299-308.
11. Hernández F, Rosario PJ, Cuesta DJ. Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de Grado. *Rev Educ.* 2010; (353): 571-588.
12. Ramsden P, Prosser M, Trigwell K, Martin E. University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learn Instr.* 2007; 17(2):140-155.
13. Silva E. Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan.* 2009; 90(9):630-634.
14. López-Pastor VM. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychol. soc. educ.* 2012; 4(1):117-130.
15. Argos J, Ezquerro P, Osoro JM, Salvador L, Castro A. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *Eur. j. investig. health psychol. educ.* 2015; 3(3):181-194.
16. Trigwell K, Prosser, M. Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education.* 1991; 22(3): 251-266.
17. Wehlburg CM. A scholarly approach to assessing learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.* 2011; 5(2):2.
18. Drew S. Student perceptions of what helps them learn and develop in higher education. *Teaching in Higher Education.* 2001; 6(3):309-331.
19. Barak M, Dori YJ. Enhancing higher order thinking skills among in-service science teachers via embedded assessment. *J Sci Teacher Educ.* 2009; 20(5):459-474.
20. Barnett JE, Francis AL. Using higher order thinking questions to foster critical thinking: a classroom study. *Educ Psychol.* 2012; 32(2):201-211.

21. Casanova MA. Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En: Casanova MA. Manual de evolución educativa. Aula abierta, 1999. p. Disponible en: [http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales\\_de\\_apoyo\\_3/evaluacion-tipologia\\_casanova.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/evaluacion-tipologia_casanova.pdf)
22. Wiggins GP. Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. San Francisco: Jossey-Bass Publishers; 1993.
23. Janisch C, Liu X, Akrofi A. Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. Educ. Forum. 2007; 71:221-230. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ763213.pdf>
24. Hamodi C, López Pastor VM, López Pastor AT. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perf Educ. 2015; 37(147):146-161.
25. Santos Guerra MA. La escuela que aprende. Madrid, Morata; 2000.
26. Taylor SJ, Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Editorial Paidós; 1987.
27. Álvarez JM. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata; 2001.
28. Fernandez Lasquetty B. *Introducción a la investigación en enfermería*. Madrid: Editorial DAE; 2013.
29. Flick U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata; 2012.
30. Goig RL. Grupos de discusión. Madrid: Esic Editorial; 2004.
31. Pedraz A, Zarzo J, Ramasco M, Palmar AM. *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier; 2014.
32. Bozu, Z. *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona; 2008.
33. Solano MDC. *Vivencias de las personas que han padecido un IAM tras un año de evolución*. [Tesis Doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante; 2007.
34. Aguayo-González M, Castelló-Badía M, Monereo-Font C. Incidentes críticos em docentes de enfermagem: descobrindo uma nova identidade. Rev Bras Enferm. 2015; 68(2):219-227. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000200219&lng=es&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000200219&lng=es&nrm=iso&tlng=en)
35. De la Orden A. Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. 2011; 13(2), 1-21. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/278/442>
36. Boud D. Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education. Sydney: Australian Learning and Teaching Council; 2010.
37. HEA. The Higher Education Academy. A Marked Improvement: transforming assessment in higher education. York: Higher Education Academy; 2012. Disponible en: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/a\\_marked\\_improvement.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/a_marked_improvement.pdf)
38. Pinilla A, Barrera MP, Soto H, Parra MO, Rojas E, Granados LA. ¿Cómo perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia su proceso de evaluación académica? Rev Fac Med. 2004; 52(2):98-114. Disponible en: <http://168.176.5.108/index.php/revfacmed/article/viewFile/43327/44624>
39. Beetham H. Active learning in Technology-Rich Contexts. En: Beetham H, Sharpe R. Rethinking Pedagogy for a Digital age: designing for 21st Century learning, Abingdon: Routledge; 2010.
40. Brown S. Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 2015; 21(1). Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1\\_ME7.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME7.pdf)

41. Skenderis T, Laskaridou C. Feedback: A Basic Ingredient. Online Submission. 2010; 19:74-80.
42. Pecina Leyva RM. Impacto de la educación basada en competencias en el aprendizaje de alumnos de octavo semestre de licenciatura en enfermería en una universidad pública. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 2013; (10). Disponible en: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/141/136>

ISSN 1695-6141

© [COPYRIGHT](#) Servicio de Publicaciones - Universidad de Murcia